

Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio

Maria Rita de Castro Lopes

✉ ritacastrolopes@yahoo.com.br

Helenice Ciampi

✉ heleciampi@uol.com.br

Resumo

A reforma curricular do estado de São Paulo de 2008, intitulada Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), foi sistematizada nos materiais didáticos chamados “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, que apresentam os conteúdos, as atividades, as avaliações e outros elementos que os professores devem trabalhar em suas aulas. Em decorrência dessa mudança significativa no ensino público paulista, este texto apresenta quais são os princípios curriculares do SPFE e como eles se articulam com a proposta de Geografia do ensino médio. Ademais, analisa quais foram os conteúdos geográficos contemplados nos Cadernos do ensino médio, além de refletir sobre a concepção do ensino de Geografia presente nesse ciclo. Para fundamentar a análise documental do currículo, foram utilizados os referenciais teóricos desenvolvidos por Michael W. Apple e Ivor Goodson, no que se refere à concepção de escola, disciplina escolar e de currículo e, por fim, Antonio Viñao para a discussão da reforma curricular. Ao final, constata-se que o currículo de Geografia baseia-se na aprendizagem de conteúdo e não contribui para que o aluno desenvolva mecanismos para entender sua realidade geográfica.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: currículo, São Paulo Faz Escola, Geografia, ensino médio, saber escolar.

Introdução

No início do ano de 2008, a Secretaria de Educação Estadual (SEE-SP) inseriu um novo currículo na rede pública paulista, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional por meio de uma base curricular comum para toda a rede de ensino. Esse currículo começou a ser pensado após os resultados “desalentadores” dos alunos da rede pública paulista nas avaliações externas dos governos.

Durante a apresentação do currículo paulista, os reformadores justificaram a realização da reforma curricular como um dever da SEE-SP para garantir aos alunos da rede estadual uma base comum de conhecimento e de competências. Os princípios centrais dessa Base Curricular são “o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SEE-SP, 2010, p. 10).

Um conjunto de documentos intitulados “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno” foi oferecido pela SEE-SP como material orientador didático-pedagógico (SEE-SP, 2009). Os materiais didáticos são organizados por disciplina, série e bimestre, visando aprimorar e desenvolver determinadas competências e habilidades com os alunos. Neles, o trabalho do professor é sistematizado nas chamadas “situações de aprendizagem”, por meio de: “tempo previsto”, “conteúdo”, “competências e habilidades”, “estratégias”, “recurso” e “avaliação”.

Em 2010, a proposta curricular São Paulo Faz Escola tornou-se o “currículo consolidado” do estado de São Paulo, não sendo realizada nenhuma atualização documental. No ano seguinte, a SEE-SP lançou uma reedição do currículo SPFE. Na análise dessa reedição constatou-se que apresentam os mesmos textos da edição anterior, ou seja, nenhuma alteração foi realizada em relação ao conteúdo e ao método de ensino.

O objetivo deste texto é identificar e refletir sobre os paradigmas educacionais e metodológicos considerados basilares no currículo SPFE, sua concepção de competências, de comunidade aprendente e do currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias. Também foram identificados os elaboradores do currículo paulista, para entender alguns dos propósitos ideológicos e/ou políticos que estão presentes no documento oficial. Buscou-se ainda identificar, no currículo SPFE, quais percepções os elaboradores do currículo tiveram sobre os professores de Geografia, os alunos da rede pública paulista e o sobre o conhecimento escolar geográfico.

A investigação centrou-se nos documentos oficiais da proposta do SPFE, que são os seguintes: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (apresentação), Caderno do Professor, Caderno do Aluno, no *website* oficial e nos vídeos institucionais da SEE-SP.

Para a análise documental, utilizou-se a abordagem da teoria crítica do currículo, os estudos de Michael W. Apple e Ivor Goodson, no que concerne à concepção de escola, disciplina escolar e currículo, além de Antonio Viñao Frago para a discussão sobre reforma curricular.

Sujeitos responsáveis pela reforma

De acordo com Goodson (1990, p. 232), para uma investigação crítica de qualquer currículo, é essencial a análise do processo pelo qual os “grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre os presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar”.

Em outubro de 2007, José Serra, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), seis meses depois de iniciar seu mandato como governador do estado de São Paulo, anunciou uma reforma educacional para a rede pública paulista, chamada de Projeto São Paulo Faz Escola (SPFE).

Os responsáveis pela elaboração do currículo SPFE constituíam o mesmo grupo de pessoas que promoveu, na década de 1990, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República, diferentes mudanças nas políticas educacionais brasileiras. A concepção do currículo SPFE ficou a cargo de: Maria Helena Guimarães de Castro¹ (Secretária da Educação); Maria Inês Fini²

1 Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1995 e 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB. Criou o chamado “Provão” (avaliação externa do ensino superior), além de possuir outras funções no Governo Federal.

2 Conhecida por atuar na área de educação em avaliação externa. No INEP (entre 1998 e 2002) trabalhou em vários cargos no ENEM e também como coordenadora no Brasil do Programme for International Student Assessment (PISA). Lecionou na Unicamp (1972-1996), na Faculdade de Educação.

(coordenadora geral); Guiomar Namó de Mello³; Lino de Macedo⁴; Luís Carlos de Menezes⁵; e Ruy Berger⁶.

A produção e a elaboração dos materiais didáticos (“Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”) do Programa SPFE foi gerida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini⁷. Ela produziu mais de 300 milhões de exemplares do “Caderno do Aluno” e mais de 50 milhões de “Cadernos dos Professores” das treze disciplinas do ensino fundamental II e do ensino médio, para a proposta curricular do São Paulo Faz Escola.

Em 2009, Maria Helena Guimarães de Castro pediu demissão do cargo de Secretária da Educação, alegando razões pessoais. Contudo, foi o momento no qual apareceram diversas críticas a ela, acerca dos erros grosseiros presentes nos conteúdos dos materiais didáticos — como, por exemplo, no caso das 500 mil cópias do material de Geografia do 6º ano do ensino fundamental II nas quais o mapa da América do Sul apresenta dois Paraguais, excluindo o Uruguai.

É pertinente destacar a existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que garante a distribuição desse material para todas as escolas públicas do Brasil. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNLD recebeu investimentos financeiros significativos para a universalização do livro didático nas escolas públicas brasileiras. Isso posto, questiona-se a duplicidade de material para as escolas paulistas, com a criação dos Cadernos do SPFE.

- 3 É ex-Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985). Eleger-se deputada estadual em São Paulo (1987-1991), pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi uma das fundadoras do PSDB, em 1988. De 1993 a 1996, em Washington, atuou como especialista em educação para o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Durante a presidência de FHC, teve cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica, sendo relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (1998). Atualmente também trabalha para a Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”.
- 4 É professor da USP, reconhecido pelos seus trabalhos acadêmicos na área de Psicologia do Desenvolvimento. É um dos consultores permanentes e responsável pelas matrizes do ENEM, que consistem nas competências e habilidades.
- 5 Tem formação em Física. Atua na área de educação em formação de professores de Física e de Ciências no Ensino Básico. É professor Sênior do Instituto de Física da USP, membro da CAPES para a Educação Básica e membro da equipe da UNESCO do Projeto de Currículo Integrado para o ensino médio. Na elaboração dos PCNs do ensino médio, foi coordenador de área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Contribuiu também como consultor permanente do ENEM, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.
- 6 Foi ex-Secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC, na gestão de FHC. Participou da elaboração dos PCNs do ensino médio, atuando na área de ensino profissionalizante.
- 7 Criada em 1987, mantida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Politécnica da USP.

Em 2009, Paulo Renato Souza (1945-2011)⁸ assumiu o cargo de Secretário da Educação de São Paulo. Observa-se que os responsáveis pela elaboração Programa SPFE possuem articulação no campo político e acadêmico e, em grande maioria, tiveram funções no MEC, durante a presidência de FHC. Em geral, exerceram ou exercem funções acadêmicas, principalmente nas universidades estaduais paulistas, recebendo destaque a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É importante lembrar que os grupos acadêmicos, por meio do seu status científico na sociedade, contribuem para a legitimação de tais ações políticas educacionais (VIÑAO, 2002).

Em 2010, Geraldo Alckmin (PSDB) foi eleito governador do estado de São Paulo. O cargo de Secretário da Educação passou para Herman Jacobus Cornelis Voorwald⁹, mantendo-se na função até o momento da realização da presente texto. O primeiro nome cogitado para o cargo de Secretário da Educação era de Laura Laganá, superintendente do Centro Paula Souza. Mas Alckmin preferiu um “nome” com história acadêmica, como o de Herman Voorwald, mesmo este não possuindo nenhuma experiência em política educacional no ensino básico. Novamente, é possível observar a importância do intelectual acadêmico para legitimar as ações políticas das gestões do PSDB perante a sociedade paulista.

É pertinente, neste momento, contextualizar rapidamente o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), durante o governo de FHC.

Na década de 1990, para os países considerados periféricos, como era o caso do Brasil, foram impostas reformas estruturais para obter a captação de auxílio financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Em relação à educação, o Banco Mundial pressionou os países a implantarem os modelos educacionais explicitados em seus documentos, tais como competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e um sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área. É a partir dessas influências externas que o Governo Federal brasileiro decide e orienta a elaboração dos PCNs, do ENEM e de outras políticas educacionais.

8 Conhecido como um dos fundadores do PSDB, ocupou diversos cargos públicos. De 1984 a 1986, assumiu o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo. Foi nomeado reitor da Unicamp, de 1987 a 1991. Trabalhou também em Washington, para o BID. Foi Ministro da Educação durante o governo de FHC, de 1995 a 2002, sendo responsável pela implantação do ENEM e do SAEB. Em 2008, elegeu-se deputado federal. No ano de sua morte, ele não exercia função em nenhum cargo público. Possuía uma consultoria que atuava principalmente em projetos relacionados à área de educação, para empresas da iniciativa privada.

9 De 2009 a 2011, foi reitor da UNESP, sendo professor titular da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá desde 1996.

Com base nessas políticas externas, o PSDB também criou um currículo único e sem flexibilidade, impondo as competências como referências e a valorização da avaliação externa, seguindo dedicadamente as diretrizes educacionais do Banco Mundial, ao apresentar minuciosamente como deve ser o cotidiano escolar do trabalho docente.

Cabe lembrar que Guiomar Namó de Mello e Paulo Renato Souza serviram como consultores do próprio Banco Mundial. Além deles, Maria Inês Fini coordenou a avaliação internacional do PISA no Brasil, que é realizada por outra organização voltada para o controle econômico mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Competência como referência e comunidade aprendente

Independentemente dos diversos significados que recebe atualmente, a concepção de competência, em geral, “apresenta-se como uma nova tecnologia de organização curricular, associada às ideias de transversalidade e de interdisciplinaridade” (CIAMPI, 2010, p. 4). As competências consistem na articulação dos conhecimentos das disciplinas escolares, possibilitando ao jovem o uso desses saberes na sua realidade cotidiana, para que ele domine os “elementos que lhes possibilitem entender o mundo em que vivem e ter competência para com ele interagir de forma mais consequente” (CIAMPI, 2010, p. 2).

Duas tradições pedagógicas vêm sendo mescladas nas políticas educacionais da atualidade, em relação ao uso da concepção competência. A primeira tem origem nos trabalhos de Piaget e nas reformas francesas, popularizadas no Brasil a partir dos trabalhos de Perrenoud. A segunda, de tradição americana, tem cunho comportamental. Segundo Ciampi (2010), no Brasil, a tradição americana tem predominado nos documentos curriculares, “especialmente no referente às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente relacionados” (CIAMPI, 2010, p. 4).

Aqui, entende-se que a concepção de competência presente no São Paulo Faz Escola está mais próxima da tradição americana, por apresentar uma lista de resultados esperados a partir da utilização de seu material didático, o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”:

A concepção de currículo como uma listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos (CIAMPI, 2010, p. 8).

O currículo escrito do SPFE normatiza o trabalho do professor, ao prescrever planos de aulas completos para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, além de prescrever uma listagem de competências a serem aprendidas pelos alunos, que podem ou não corresponder aos saberes necessários para entender o mundo em que vivem.

Goodson (2011), em suas pesquisas, observou que as mudanças curriculares mais atuais tendem a mistificar as ações dos governos públicos, tomando-as como algo inquestionável, muito próximas de uma tradição escolar inventada.

A tradição refere-se a um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas, abertas ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado. Com efeito, sempre que possível, elas tentam, normalmente, estabelecer a continuidade com um passado histórico conveniente. (HOBSBAWN, 1985, p. 1 apud GOODSON, 2011, p. 58).

Desse modo, pode-se também pensar como o currículo por competência está próximo de uma tradição escolar inventada, sendo uma das diretrizes impostas pelas instituições financeiras internacionais que rapidamente se difundiu na política educacional, como se fosse um elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

No currículo paulista, articulado com a concepção de competência, está o princípio central da aprendizagem, que consiste em desenvolver escolas que “aprendam a ensinar”. A terminologia “comunidade aprendente”, utilizada no documento, significa a escola que problematiza e cria significado para as suas práticas, entendendo que nenhum integrante da comunidade escolar é detentor absoluto do conhecimento. A equipe gestora escolar é a responsável por desenvolver a formação do docente para essa concepção de aprendizagem.

No currículo, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver a autonomia, articulando as competências para a sua própria aprendizagem (“aprender a aprender”), e consiga transpô-las no seu cotidiano (“aprender a fazer e a conviver”).

A proposta de desenvolver um currículo voltado para a “aprendizagem”, novamente, retoma as competências de cunho comportamental, busca formar o indivíduo para desenvolver as habilidades e as competências exigidas no mundo do

trabalho (aprender a fazer) e, a aceitação da ordem social e política que é imposta (aprender a conviver).

Currículo de Humanidades e suas tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas tecnologias tem como objetivo o estudo do conhecimento humano em suas múltiplas relações, entre os diversos saberes da Política, Antropologia, Psicologia, História, Geografia, Economia, Filosofia, Sociologia e Política, além de outros campos de pesquisa (SEE-SP, 2010, p. 25):

Nesse sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas (SEE-SP, 2010, p. 25).

A partir desse excerto, fica latente a concepção de disciplina escolar no currículo paulista, como se o conhecimento da escola fosse apenas uma transposição didática do conhecimento de referência, ou seja, a perspectiva de que a escola é um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos (CHERVEL, 1990).

Em seguida, apresenta como essencial nas Ciências Humanas o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita:

Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento pelos estudantes de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos (SEE-SP, 2010, p. 27).

Esse trecho mostra a leitura textual como principal procedimento de aprendizagem para a área de Ciências Humanas. Contudo, o texto negligencia as outras formas de leitura, específicas de cada disciplina, que são tão necessárias e valiosas para uma análise crítica nas Humanidades — como, na Geografia, a leitura de mapas, que conduz a uma reflexão acerca dos fenômenos espaciais.

De acordo com Ciampi *et al.* (2009), a competência de leitura e escrita não deve ser entendida como a competência primordial para a aprendizagem:

Há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita em situações-problema específicas de cada campo disciplinar

que, por sua vez, atendem aos problemas específicos da vida humana. Justificam-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? (CIAMPI *et al.*, 2009, p. 373).

Ciampi *et al.* (2009) exemplificam como a disciplina História realiza uma leitura documental, que não consiste apenas em localizar o sujeito do texto, mas em “compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo e, por isso, deve ser questionado como realidade linguística” (CIAMPI *et al.*, 2009, p. 373).

Observa-se que o currículo SPFE é organizado por áreas do conhecimento e disciplinas escolares; contudo, nele está prescrito que as disciplinas servem como auxiliares do letramento, não contemplando, assim, suas especificidades, que poderiam de fato contribuir para a leitura do mundo.

Professor e o currículo SPFE

Os professores tiveram acesso restrito na elaboração do currículo paulista, com participação pontual, apenas com relatos de práticas bem sucedidas, pela *internet*. Para Viñao (2002), a falta de acesso dos professores como interlocutores na elaboração do currículo inviabiliza uma mudança mais efetiva em sala de aula, porque são eles que detêm o conhecimento do cotidiano escolar.

A falta de interesse dos reformadores em entender a escola internamente se apresenta marcante nas políticas educacionais atuais, de ideologia neoliberal. Essas reformas tendem a ignorar os fundamentos históricos de toda a cultura escolar, como fosse possível criar uma ruptura com as tradições do passado, substituindo-as por práticas imediatistas. Existe entre os reformadores a crença de ser possível “reinventar la escuela” (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 86).

No princípio da comunidade aprendente, o professor deve colocar em prática tudo aquilo que a proposta SPFE recomenda que se aplique com os seus alunos, assim desempenhando uma “boa pedagogia” (SEE-SP, 2010, p. 11). Destarte fica perceptível, durante a leitura do currículo prescrito, o discurso de que o êxito do Programa SPFE é de responsabilidade do docente e de suas práticas em sala de aula, eximindo qualquer culpabilidade dos sujeitos elaboradores e da própria SEE-SP.

Ciampi *et al.* (2009) contribuem ao apresentarem uma lógica centralizadora e

descentralizadora presente na proposta SPFE. O governo centraliza a prática na aprendizagem dos alunos, o que significa afirmar que “de provedor passa a administrador e, no limite, avaliador” (p. 367). A ação descentralizadora da SEE-SP é observada ao responsabilizar os gestores e professores da escola pela aprendizagem dos alunos. A partir dessa lógica, o sucesso do novo currículo paulista se dará pelos esforços desses profissionais.

Apesar da existência do discurso da “comunidade aprendente”, o currículo não apresenta sugestão bibliográfica para o professor, um elemento importante para o trabalho pedagógico que possibilitaria aos docentes estudos aprofundados sobre os elementos educacionais presentes no “São Paulo Faz Escola”. Os professores têm acesso apenas às referências bibliográficas dos currículos das disciplinas.

Apple (1995) analisa o processo de proletarização do trabalho docente nos Estados Unidos. Segundo o autor, em decorrência de uma “estagnação geral e de crise de acumulação e legitimação”, o setor público sofreu um processo de racionalização administrativa, inclusive no trabalho docente. Esta classe sofreu uma reestruturação, que consistia na perda de sua relativa autonomia, por meio da imposição de um controle técnico sobre o currículo.

No excerto a seguir, é possível identificar diversas características de reestruturação do trabalho docente nos currículos dos Estados Unidos, identificadas também no currículo SPFE:

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículo reducionista de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre a concepção e a execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupação (APPLE, 1995, p. 32).

Cabe destacar que esta pesquisa não desconsidera que o professor, em seu cotidiano escolar, consiga desenvolver facetas que possibilitem a sua identidade profissional. Contudo, aqui, buscou-se entender o “lugar” que o professor ocupa no currículo paulista, conforme foi prescrito pelos elaboradores do Programa São Paulo Faz Escola. Desse modo, entende-se que, no currículo oficial, a profissão do docente não é concebida como um trabalho intelectual, porque não possibilita que eles pensem sobre sua realidade e suas práticas escolares cotidianas; seu trabalho fica limitado à execução das tarefas sistematizadas no material do Programa São

Paulo Faz Escola.

Visão sobre o aluno

O currículo São Paulo Faz Escola não é apenas uma “base comum de conhecimento”, uma vez que minuciosamente sistematiza o que o aluno deve aprender durante cada dia do ano letivo, por meio de um material didático (Caderno do Aluno). Ao final do 9º. ano do ensino fundamental e do 3º. ano do ensino médio, os alunos realizam uma avaliação externa que é orientada por desempenho, cuja intenção central consiste em medir o quanto eles aprenderam do conhecimento prescrito no currículo.

É possível identificar no documento curricular uma visão homogeneizadora sobre a aprendizagem dos alunos da rede pública paulista. Entretanto, o estado de São Paulo apresenta um perfil heterogêneo de alunado, em decorrência da sua extensa dimensão territorial, apresentando áreas com realidades culturais e econômicas distintas e com possibilidades diversas de recursos escolares.

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem que ser igual e acessível para todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SEE-SP, 2010, p. 13. Grifos nossos).

Apple (2001) considera que um currículo homogeneizador pode “de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum” (APPLE, 2001, p. 48). Um currículo nunca é algo neutro, traz consigo uma seleção de conhecimento eleito por alguém, constituindo-se na visão de um grupo que coloca o conhecimento por ele selecionado enquanto legítimo. No currículo paulista existe o esforço de associar a padronização do conhecimento como sinônimo de qualidade de ensino, responsabilizando os professores, os gestores e os alunos pela garantia do bom rendimento escolar, principalmente nos resultados da avaliação externa do governo paulista.

Criar um currículo único, que desconsidera a diversidade cultural paulista, é a forma mais eficaz de imposição da “tradição seletiva hegemônica da cultura” (APPLE, 2001). Em uma sociedade com características diversas, isso pode servir como um mecanismo de controle político do conhecimento, assim possibilitando o aumento da desigualdade cultural e social.

Conteúdos prescritos da disciplina Geografia para o Ensino Médio

Serão analisados os conteúdos e os conceitos geográficos da disciplina Geografia no ensino médio, que, segundo a SEE-SP, são os conhecimentos considerados importantes para a aprendizagem do aluno e que estão presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno, especificamente nas “Situações de Aprendizagem”.

As “Situações de Aprendizagem” funcionam como base estruturadora dos materiais curriculares e são as principais norteadoras do trabalho docente durante o ano letivo. Elas prescrevem todos os elementos que orientam a aula do docente: tempo previsto, conteúdo programático, atividades, competências e habilidades, estratégias, recursos didáticos e avaliações.

De acordo com Bittencourt, a relação entre os conteúdos explícitos no currículo e os métodos da disciplina indica

um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar: um tem certas características se a disciplina é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é considerada como produtora de conhecimento (BITTERCOURT, 2011, p. 44).

A partir de Bittencourt (2011), questiona-se: como esse material curricular, a partir da construção do seu método e do saber nele selecionado, leva o aluno a ler e a pensar o espaço geográfico? Poderia esse material levar a uma interpretação da realidade espacial dos alunos?

Os conteúdos cartográficos estão presentes em quase todas as “Situações de Aprendizagem” do ensino médio. É importante destacar que existe uma preocupação dos teorizadores de que o aluno realize uma leitura temporal e espacial dos mapas, para que eles não sejam vistos pelo aluno apenas como meras ilustrações do conteúdo ministrado. Os conteúdos cotejados envolvem projeções e técnicas cartográficas, permitindo uma análise qualitativa ou quantitativa do fenômeno geográfico, e existe ainda a preocupação em explicar o desenvolvimento das técnicas cartográficas, até o sensoriamento remoto.

Entretanto, o material curricular propõe apenas a interpretação cartográfica: não existe a preocupação de que o aluno desenvolva habilidades para a elaboração de mapas mentais ou desenhos que permitam o mapeamento de sua realidade, importantes para o desenvolvimento de noções de proporcionalidade (escala), orientação geográfica, direção e conceitos geográficos.

No levantamento realizado na pesquisa, identificou-se um número significativo de mapas presentes no material do ensino médio. Em contrapartida, existe um número baixo de textos, apenas 51, distribuídos pelos nove Cadernos do Aluno do ensino médio. Grande parcela dos textos das “Situações de Aprendizagem” é produzida pelos elaboradores do currículo, vários possuem de um até dois parágrafos e são poucos os que chegam ao tamanho de uma lauda. Os textos possuem uma estrutura próxima aos encontrados nos livros didáticos, indicando claramente ao aluno o que ele deve aprender.

As escalas geográficas são consideradas os conceitos estruturadores da compreensão espacial nos materiais curriculares, que necessitam ser trabalhadas ao longo de todo o processo de escolarização do ensino médio:

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio.

O conceito de escala geográfica expressa as diferentes dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, passível de ser abordado a partir de recortes como o lugar, a região, o território nacional e o mundo. No entanto, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

Desse modo, analisou-se a ênfase dada aos conceitos de escala geográfica (lugar, paisagem, território e região) presentes nos materiais curriculares do ensino médio. No Caderno do Aluno, nas “Situações de Aprendizagem”, não foi possível encontrar discussões referentes ao conceito de lugar durante o ensino médio.

O estudo sobre o lugar é importante para entender que todos os fenômenos que ocorrem no mundo possuem uma determinada localidade temporal e espacial, sendo que o trabalho com qualquer fenômeno geográfico é o de “justamente compreendê-lo a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, em comparação” com outros lugares (CAVALCANTI, 2010b, p. 336).

Com relação à paisagem, em vez de o material sugerir que os alunos realizem uma leitura dos elementos das paisagens presentes nas imagens, para desvendar aspectos culturais e/ou temporais em diferentes lugares/espacos, as “Situações de Aprendizagem” a utilizam apenas como fonte ilustrativa, exercitando

principalmente a capacidade de memorização dos alunos.

Em contrapartida, os conceitos de regionalização e território permeiam uma parcela significativa dos materiais curriculares do ensino médio. O conceito de região é utilizado nas análises geográficas durante os três anos do ensino médio. O segundo ano do ensino médio compreende o conteúdo de Geografia do Brasil, principalmente com estudos da regionalização do território brasileiro, a partir de aspectos geoeconômicos.

No material curricular, o território é visto apenas como um limite de fronteira dos Estados-Nações, voltado para uma análise geopolítica, presente sobretudo no segundo e terceiro anos do ensino médio. É importante destacar que o conceito de território deve ser tratado além da concepção de território nacional: o professor precisa ampliar a visão do aluno para a construção do território enquanto diferentes campos de força e de poder que atuam em escalas geográficas distintas.

O conceito de globalização é o tema mais contemplado no material curricular do ensino médio, permeando e problematizando todos os Cadernos. Os teorizadores buscaram mostrar principalmente as “revoluções tecnológicas” que contribuíram para a diminuição relativa do espaço geográfico. No entanto, o material traz uma abordagem mais economicista e não há preocupação em relacionar o fenômeno da globalização com o cotidiano dos alunos, a partir da comunicação de massa, da homogeneização da cultura e da padronização do estilo de vida, entre outros aspectos.

No material curricular, existe um número significativo de conteúdos mínimos listados para os alunos aprenderem ao longo do processo de escolarização no ensino médio, no total de 74 no primeiro ano, 78 no segundo ano e, por fim, 48 no terceiro ano do ensino médio.

A seguir (Quadro 4), foi identificado o número de aulas anuais prescritas no currículo SPFE e o número de aulas anuais que seriam previstas no calendário oficial de 2010.

Quadro 4. Números de aulas de Geografia previstas em 2010.

Ensino Médio	Aulas nas Situações de Aprendizagem	Aulas previstas no período diurno	Aulas previstas no período noturno
1º ano	64	120	120
2º ano	64	80	80
3º ano	56	80	40

No primeiro e no segundo anos do ensino médio, as “Situações de Aprendizagem” prescrevem um número de aulas menor que o previsto no calendário anual, tanto no período noturno quanto no diurno. Contudo, os conteúdos e as atividades prescritas nesses anos do ensino médio facilmente extrapolariam o número prescrito de aulas nas “Situações de Aprendizagem”, de tal modo que restariam poucas aulas disponíveis para trabalhar com os conhecimentos escolares que são externos aos Cadernos, mas de extrema importância para a comunidade escolar.

A partir da análise dos Cadernos do Professor e do Aluno de Geografia do ensino médio, foi possível identificar que a organização dos conteúdos geográficos não corresponde puramente a elencar o nome dos rios, relevos, cidades e capitais, que seriam comuns num ensino geográfico mnemônico. No entanto, os Cadernos ainda mantêm um ensino com base conteudista, que produz um conhecimento distante daquele proposto pelo movimento de renovação da Geografia, que trouxe a preocupação de discutir o saber da realidade do aluno como uma referência para os estudos geográficos, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de compreensão da realidade a partir do ponto de vista de sua espacialidade.

Considerações finais

A pesquisa teve a preocupação de entender as concepções pedagógicas e os conhecimentos presentes no currículo de Geografia do ensino médio do Programa São Paulo Faz Escola, iniciado em 2008. Para isso, a pesquisa se debruçou nos documentos do Programa SPFE, os quais escrevem as diretrizes educacionais paulistas, assim como no currículo e nos Cadernos de Geografia, que sistematizam o saber escolar geográfico.

Goodson (2011), ao entender que o currículo, ao longo do tempo, é

produzido e reproduzido por diversas forças sociais, nos leva a resgatar intencionalidades políticas por trás de suas mudanças estruturais, epistemológicas e burocráticas. Desse modo, a partir dos sujeitos responsáveis pela elaboração do currículo paulista, foi possível entender algumas escolhas políticas na constituição da equipe responsável pela elaboração do currículo SPFE, como a concepção de competência e de comunidade aprendente, que são voltadas às diretrizes internacionais.

Cabe aqui ressaltar que o estado de São Paulo apresenta um extenso território, com diversas realidades socioeconômicas e culturais, enquanto o currículo São Paulo Faz Escola, por meio dos Cadernos, tende a homogeneizar o conhecimento escolar do aluno a partir da sua extrema sistematização. Os professores não participaram da elaboração do currículo paulista, porém são responsabilizados pelo “sucesso” ou não do programa SPFE, nas práticas escolares e nos resultados das avaliações externas. Destaca-se que, por meio da análise dos Cadernos do Professor e Aluno, o Programa São Paulo Faz Escola não está preocupado com um professor que reflita sobre a sua ação como docente, mas deseja um professor apenas técnico — isso porque desconsidera sua autonomia, ao estabelecer um plano anual de ensino.

Assim, o currículo SPFE de Geografia do ensino médio tem como fim o processo da aprendizagem de conteúdo, o qual não proporciona ao sujeito uma formação para pensar o mundo em que vive. Isso porque, em decorrência da quantidade de conteúdos e do tempo para realização da prática das “Situações de Aprendizagem” dos Cadernos, tal realidade proporciona um ensino geográfico superficial, já que as informações tornam-se o foco da aprendizagem, de modo que o aluno deve meramente assimilá-las. Nesse sentido, dificulta-se que o aluno desenvolva mecanismos para o entendimento do espaço geográfico a partir de sua realidade, conhecimento muito importante para a compreensão do papel do espaço geográfico na sua configuração e nas práticas sociais.

Referências

- | | |
|---|---|
| APPLE, M. W. <i>Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação</i> . Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 31-52. | BITTENCOURT, C. M. F. <i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i> . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. |
| APPLE, M.W. <i>Política, Cultura e Educação</i> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. | CAVALCANTI, L. de S. <i>Geografia, escola e construção de conhecimentos</i> . 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010a. |

- CAVALCANTI, L.de S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* (orgs.). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 368-391.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 147-170, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>> . Acesso em: 18 set. 2013.
- CIAMPI, H. *et al.* O Currículo Bandeirante : A proposta curricular de História no estado de São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n 58, p. 361-383, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>> . Acesso em: 8 out. 2012.
- CIAMPI, H. Ensinar História no Século XXI: dilemas curriculares. *História Hoje*, v. 5, n. 14, 2010. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14&impressao> . Acesso em: 5 jun. 2013.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-253, 1990.
- GOODSON, I. *O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor/Secretaria da Educação*. São Paulo: SEE, 2009.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002. p. 71-120.

Sobre as autoras

Maria Rita de Castro Lopes: bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. É mestra em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora de Geografia da rede municipal de São Paulo.

Helenice Ciampi: bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (MG). É mestra e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

* * *

ABSTRACT

Curriculum prescriptive and disciplinarian the state of São Paulo (2008-2010): Geography in secondary education

The 2008 curricular reform in the state of São Paulo, called “Programa São Paulo Faz Escola” (SPFE), was systematized into teaching materials named Teacher Notebook and Student Notebook, which show the content, activities, evaluations and other elements that teachers may use in their classes. Due to this significant change in the public teaching of São Paulo the work studied the curricular principles of SPFE and how they articulate to the Geography’s proposal from secondary education. Furthermore, it evaluates the geographic contents that are within the secondary education Notebook and reflects about the conception of Geography teaching. To substantiate the curriculum documental analysis it was used the theoretical references developed by Michael W. Apple and Ivor Goodson, referring to the conceptions of school, school discipline and curriculum, and finally, Antonio Viñao for the discussion of curricular reform. Then it could be seen that Geography curriculum is based on content learning and does not contribute to the development of mechanisms to the students understand their geographic reality.

KEYWORDS: curriculum, São Paulo Faz Escola, Geography, secondary education, school knowledge.

RESUMEN

Currículo prescriptivo y disciplinador de la provincia de São Paulo (2008-2010): Geografía en la escuela secundaria

La reforma curricular de la provincia de São Paulo en 2008, titulada “Programa São Paulo Faz Escola” (SPFE), fue sistematizada en materiales didácticos llamados “Cuaderno del Profesor” y “Cuaderno del Alumno”, que presentan los contenidos, actividades, evaluaciones y otros elementos que los profesores deben trabajar en sus clases. Debido a ese cambio significativo en la educación pública de São Paulo, este artículo presenta los principios curriculares del SPFE y cómo se articulan con la propuesta para la Geografía en la escuela secundaria. Asimismo, se analizan los contenidos geográficos incluidos en los libros de la escuela secundaria, además de reflexionar acerca de la concepción de la enseñanza de Geografía en ese ciclo. Para fundamentar el análisis documental del currículo, se utilizaron los referenciales teóricos desarrollados por Michael W. Apple y Ivor Goodson, en cuanto a la concepción de escuela, la disciplina escolar y el currículo, y por último, Antonio Viñao para la discusión de la reforma curricular. Al final, señalamos que el currículo de Geografía se basa en el aprendizaje de contenidos y no contribuye a que los alumnos puedan desarrollar mecanismos para entender su realidad geográfica.

PALABRAS CLAVE: currículo, São Paulo Faz Escola, Geografía, escuela secundaria, conocimiento escolar.